

Типологизация интерактивного обучения на основе метода «Ряд информационных критериев» (РИК)

А. В. Васильева

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.
ORCID: 0000-0002-5071-6846. E-mail: littlegenius@yandex.ru

Аннотация. Усиление интерактивной составляющей образовательного процесса признается многими исследователями неотъемлемым фактором, способствующим модернизации российского образования. С развитием интерактивной составляющей связывают переход к когнитивно-деятельностному подходу в обучении и обеспечение реализации компетентностной парадигмы в образовательном процессе. Однако феномен интерактивного обучения, активно исследуемый в работах как отечественных, так и зарубежных ученых, до сих пор не рассматривается как системный объект, что является причиной отсутствия описания его типологизации и траекторий развития. Представляется, что *цель* данного исследования – выделение и обоснование видового разнообразия интерактивного обучения – может быть достигнута, если интерактивное обучение представить как совокупность информационных критериев, каждый из которых выражает какую-либо из его качественных характеристик, что позволит, во-первых, отразить усложнение интерактивного обучения в процессе эволюции, во-вторых, выделить и описать типы интерактивного обучения.

Методологию исследования составили метод контент-анализ литературы и категориальный метод «Ряд информационных критериев».

Результаты: 1. сформирована типологизационная модель интерактивного обучения; 2. выделены виды и типы интерактивного обучения, позволяющие идентифицировать уровень его развития на любой ступени образовательного процесса; 3. определена логическая последовательность форм интерактивного обучения, позволяющая организовывать методически правильно выстроенное управление процессом обучения.

Выводы: выявленная типологизация интерактивного обучения позволяет описать возможные ветви его прогрессивного и регрессивного развития. Полученные результаты могут быть использованы при изучении механизма функционирования феномена интерактивного обучения, а также при модернизации содержания процесса обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ.

Ключевые слова: информационный критерий, категориальный метод, интерактивное обучение, познавательная активность, обучение русскому языку как иностранному в вузе.

Введение. Одной из важнейших проблем дидактики и методики является процесс описания, систематизации и упорядочивания накопленных инноваций, значительная часть которых на сегодняшний день не получила должного теоретического осмысления. В частности, дискуссионным вопросом является классификация форм, методов и средств инновационного обучения, успешное решение которого многими исследователями рассматривается в качестве обязательного условия эффективного совершенствования системы профессионального образования, так как оно напрямую связано с более продуктивным применением инновационных технологий интерактивного обучения (см., например, [10]). Согласно анализу научных работ как российских, так и зарубежных исследователей, интерактивное обучение по своим характеристикам и заложенному в нем потенциалу многими авторами расценивается в качестве самого подходящего инструмента для реализации компетентностной парадигмы образования, основная идея которой, согласно точке зрения И. Б. Шляховой, сводится к практической ориентации образовательного процесса через способность обучающихся успешно применять ЗУН в практической познавательной деятельности [17, с. 62], что и является главной идеей и целью интерактивного обучения [16; 22].

На сегодняшний день накоплена довольно обширная база теоретических исследований интерактивного обучения, где освещаются вопросы, связанные с определением сути и содержания самого феномена интерактивное обучение [13; 19], смежных понятий и категорий, составляющих понятийно-терминологический аппарат его предметной области [7; 16]. Однако,

несмотря на то, что интерактивное обучение исследуется уже более 30 лет, описываемые в научно-методической литературе формы интерактивного обучения используются в практике преподавания бессистемно, зачастую в отрыве друг от друга [5], а имеющиеся в педагогике и методике классификации и систематизации не отражают эволюционную последовательность формирования интерактивного обучения и не дают оснований для выделения единообразных качественных параметров объекта исследования, то есть авторы не рассматривают интерактивное обучение как системный объект. Соответственно, на основании имеющихся исследований невозможно создать типологию объекта и осмыслить возможные траектории его эволюционирования.

Тем не менее представляется, что разработка научно-обоснованной типологизации, во-первых, необходима для создания полноценной научной теории интерактивного обучения, во-вторых, представление о возможных формах, в которых может существовать интерактивное обучение, поможет в решении других связанных научных проблем, в-третьих, решение данного вопроса имеет большое значение для практического применения интерактивного обучения, так как позволит прояснить многие вопросы, связанные с организацией и управлением процессом интерактивного обучения на каждом этапе системы образования, в том числе и на этапе высшего профессионального образования, особенно при обучении иностранным языкам и русскому языку как иностранному (РКИ), где эффективность применения форм интерактивного обучения была подтверждена многими эмпирическими исследованиями. Так, в работах М. А. Головяшкиной [8] и А. В. Обскова [15] были освещены некоторые теоретические аспекты интерактивного обучения и его организации при обучении иностранному языку в вузе. Особенно ценным является выделение условий и принципов реализации интерактивного обучения, а также описание барьеров при использовании методов интерактивного обучения, что «необходимо учитывать при планировании своего урока и быть готовыми прилагать определенные усилия по их преодолению» [15, с. 123]. Практическая составляющая использования интерактивного обучения при обучении иностранным языкам в вузе анализируется в работе С. В. Еловской [9]. Подчеркивается, что интерактивные технологии «способствуют достижению высокого уровня развития иноязычной коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций, лучшему запоминанию изученного материала, развитию познавательной активности и логического мышления, а также повышают уровень мотивации к изучению английского языка» [9, с. 39]. В исследовании N. V. Bagratova и A. V. Vasil'eva анализируется опыт применения интерактивного обучения на краткосрочных курсах обучения РКИ, последовательно доказывается, что активное взаимодействие (в первую очередь, конечно, речевое) в ходе использования интерактивных форм и приемов становится прообразом социального и профессионального взаимодействия в языковой среде, где язык – не цель, а средство общения, следовательно, на занятиях, построенных на основе технологий интерактивного обучения, использование иностранного языка обучаемыми приближено к спонтанной речи носителей языка [18, с. 180]. В работах M. Fahim, A. Seidi [20] и E. Lucero, J. Scalante-Morales [21] уделяется особое внимание описанию интерактивных стилей преподавания как главной причине эффективности и результативности использования интерактивного обучения при обучении иностранным языкам [20, с. 932].

Теория и методология. На сегодняшний день исследователями интерактивного обучения и в педагогике, и в методике предложено достаточное количество классификаций интерактивных методов, однако анализ публикаций, посвященных обзору имеющихся классификаций, показал, что полная классификация интерактивных методов обучения в педагогике отсутствует [1; 10; 11]. Имеющиеся же классификации различаются по выделенным авторами основаниям, среди которых:

- степень включенности учащегося в учебную деятельность;
- дидактические цели;
- функции в обучении;
- формирование мотивации конфликта;
- коммуникативные функции;
- ведущая функция в педагогическом взаимодействии;
- обеспечиваемый результат;
- среда для взаимодействия [1; 11].

Стоит отметить, что, во-первых, выделенные основания для разделения методов на группы в приведенных примерах не везде выглядят убедительно; во-вторых, выделить такое

основание удалось не для всех рассмотренных классификаций, в ряде случаев авторы просто перечисляют группы (например, классификация Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой [16]); в-третьих, сами группы методов, несмотря на различные основания, схожи между собой: так или иначе, но во всех классификациях присутствует деление методов на игровые – неигровые, имитационные – неимитационные, выделяется группа дискуссионных или диалоговых, проблемных, творческих методов, что прямо или косвенно восходит к классификации активных методов обучения Ю. С. Арутюнова, которая была описана еще в 1983 г. и имела в основе заданные модели деятельности и наличие ролей [2].

Согласно результатам сделанного литературного обзора, все представленные классификации являются попыткой систематизировать формы, методы или приемы как реализующие интерактивную составляющую не интерактивного, а традиционного процесса обучения, то есть в отрыве от собственно формы интерактивного обучения. При этом, как это было продемонстрировано выше, в основу классификаций положены различные эмпирически выделенные особенности этих форм, методов и приемов. Однако специфика интерактивного обучения в сравнении с другими формами обучения, качественные характеристики, отражающие сущность и природу рассматриваемого феномена, а также закономерности эволюционирования в приведенных авторами классификациях отражены фрагментарно. Н. В. Мяташ подчеркивает факт условности всех классификаций, так как выделяемые авторами методы «взаимно проникают друг в друга» [12], вследствие чего используемые исследователями классификационные основания отличаются определенной ограниченностью и носят противоречивый характер, а сами существующие классификации и систематизации в целом не способствуют углублению понимания содержания феномена интерактивного обучения в педагогике и методике. Полагаем, что данная проблема возникает по той причине, что ни в педагогике, ни в методике интерактивное обучение не рассматривается как системный объект, который, с одной стороны, имеет единообразные качественные параметры, а с другой стороны, характеризуется многообразием форм и видов, которые следует систематизировать на достаточно четких основаниях.

В связи со всем вышесказанным стоит обратить особое внимание на точку зрения А. А. Вербицкого о том, что решение проблемы усиления активизации деятельности учащихся в процессе познания заключается не в использовании тех или иных методов, форм и приемов или их сочетаний в условиях традиционного обучения, а «в создании принципиально иного типа обучения, в котором человек не может не быть активным, в переходе к новой образовательной парадигме» [6, с. 12]. Полагаем, что таким обучением «принципиально иного типа» как раз и может выступать интерактивное обучение, которое, как отмечалось выше, призвано создавать подобные условия. Следовательно, важнейшим основанием для классификации должны выступать этапы эволюции познавательной активности как источника познавательной деятельности и, соответственно, главной характеристики интерактивного обучения. Подобная классификация при обзоре имеющихся источников нами встречена не была.

На наш взгляд, принципиально важным для построения классификации интерактивного обучения будет являться также учет предположения о том, что в силу постоянного расширения «арсенала» форм, методов и приемов за счет развития информационных технологий, а также эмпирических исследований, проводимых в педагогике и методике, часть форм и приемов интерактивного обучения будет все время оставаться вне поля зрения исследователей и, следовательно, за рамками классификаций. Соответственно, встает вопрос поиска и применения иного методологического подхода, который позволил бы идентифицировать и систематизировать существующие формы и виды интерактивного обучения, а также позволил бы идентифицировать те разновидности, которые на сегодняшний день еще не были опознаны исследователями. Выстроенная таким образом типологизация интерактивного обучения позволит внести ясность и в систематизацию методов и приемов, соответствующих конкретному виду интерактивного обучения.

Полагаем, что цель данной статьи – выделение и обоснование видового разнообразия интерактивного обучения, может быть достигнута на базе категориальной методологии с помощью метода «Ряд информационных критериев» (РИК), разработанного В. И. Разумовым [4, с. 107]. Данный метод был апробирован в разных науках, однако в педагогике и методике пока не получил широкого применения.

Категориальный метод «Ряд информационных критериев» отражает формирование и развитие качественных характеристик объекта исследования с помощью выстраивания ря-

дов информационных критериев. Данные качества располагаются в определенной последовательности с учетом того, что всякое последующее качество отражает большую системность объекта-носителя качеств в сравнении с предыдущим. Каждый информационный критерий является составным, включает в себя все информационные критерии более низкого уровня. Данное построение отражается качественной моделью, состоящей из ячеек, включающих триады информационных критериев (Рис. 1). Каждая такая триада состоит из двух информационных критериев, отражающих качественные характеристики объекта, и третьего информационного критерия, наивысшего в ряду [4, с. 109].

Логика построения ячеистой конструкции состоит в том, что всякий предыдущий информационный критерий входит в последующий информационный критерий как его часть. Вся модель строится относительно того информационного критерия, которым заканчивается данный ряд, становясь обобщенным образом объекта с учетом всех качественных характеристик, так как все остальные информационные критерии являются его качествами. Состав пар информационных критериев определяется возможными парными комбинациями информационных критериев. И вертикальный, и горизонтальный ряд конструкции образован совокупностью ячеек, один из элементов которых постоянный, а другой меняется согласно последовательности информационных критериев. Так, нижний уровень конструкции представляет собой совокупность самых примитивных форм объекта, основой создания которых является какой-то из информационных критериев. Высший уровень представлен информационным критерием, отражающим наиболее сложные качественные характеристики объекта [3, с. 198–200; 14, с. 208–209].

Результаты. На предыдущих этапах исследования в качестве базовой характеристики интерактивного обучения была предложена познавательная активность, представляющая собой источник воздействия на имеющиеся у обучаемых мотивы и интересы с целью побуждения к получению результата в виде взаимодействия [5]. Также было выдвинуто предположение, что в процессе формирования и развития интерактивного обучения виды познавательной активности последовательно формируются и развиваются в следующем порядке:

- Критерий 1 – речевая познавательная активность
- К2 – практическая познавательная активность
- К3 – игровая познавательная активность
- К4 – проблемная познавательная активность
- К5 – творческая/креативная познавательная активность
- К6 – эвристическая познавательная активность
- К7 – интерактивное обучение.

Опишем содержание данных видов познавательной активности как составных информационных критериев метода «Ряд информационных критериев» (РИК), отражающих усложнение интерактивного обучения в процессе эволюции.

Первым информационным критерием, определяющим наличие системного объекта и его простейшую качественную характеристику, является критерий К1 – речевая познавательная активность.

К1 – речевая познавательная активность. Данный параметр выявляет наличие в интерактивном обучении взаимодействия на основе речевой активности участников образовательного процесса. На этом уровне происходит зарождение интерактивного обучения и начинают формироваться интерактивные навыки и умения. Интерактивное обучение возникает в тот момент, когда речь преподавателя способна пробудить в ученике живой интерес к предмету изучения, проявляющийся сначала в виде активного слушания, а затем постепенного включения в процесс познавательного общения. Также на этом этапе формируются навыки восприятия собеседника, которые в дальнейшем выступят надежным фундаментом успешного взаимодействия.

К2 – практическая познавательная активность. Параметр показывает вовлечение в процесс интерактивного обучения совместной практической деятельности, в результате выполнения которой происходит усвоение самых общих знаний и правил, формируются навыки осуществления совместной практической деятельности.

К3 – игровая познавательная активность. Интерактивное обучение данного уровня привлекает в свой состав формы и приемы, основанные на игровом взаимодействии. Хорошо известно, что игровая деятельность осуществляется, во-первых, по правилам, во-вторых, в тес-

ном взаимодействии обучающихся, что является прообразом социальных взаимоотношений и способствует развитию умений совместной деятельности. В ходе выполнения такой деятельности, как правило, происходит непосредственное применение полученных знаний, в результате интерес к процессу познания возрастает в разы, интерактивное обучение начинает прогрессивно развиваться.

К4 – проблемная познавательная активность. Данный параметр регистрирует наличие возможного перехода от чисто учебного к «учебно-реальному» взаимодействию. Вовлечение правильно организованной совместной деятельности на основе решения проблемных задач способствует, с одной стороны, осмыслению полученных знаний, во-вторых, развитию умений «социализации», поэтому такая деятельность может рассматриваться прообразом профессионального взаимодействия. Это способствует усилению интереса к предмету познания, а вместе с ним увеличивается мотивация к обучению, что побуждает к дальнейшему развитию интерактивного обучения.

К5 – творческая познавательная активность. На данном уровне интерактивное обучение обогащается за счет творческих видов совместной деятельности, происходит развитие всех накопленных ранее как предметных, так и интерактивных навыков и умений, приобретает способность их свободного комбинирования с целью самостоятельного (творческого) нахождения решения поставленных познавательных задач различными способами.

К6 – эвристическая познавательная активность. На данном уровне формируется потребность в постоянном совершенствовании полученных навыков и умений и приобретении новых знаний, вследствие чего в интерактивное обучение включаются эвристические виды взаимодействия, а само ИО становится самообучающей системой [5, с. 62–63].

К7 – интерактивное обучение. Определяет тип интерактивного обучения.

Полученный ряд информационных критериев выступает основанием для построения типологизированной модели ИО (Рис. 1).

Нижний уровень модели представлен простейшими типами интерактивного обучения:

- интерактивное обучение «речевая познавательная активность» (К710);
- ИО практическая ПА (К720);
- ИО игровая ПА (К730);
- ИО проблемная ПА (К740);
- ИО творческая ПА (К750);
- ИО эвристическая ПА (К760).

Данные типы интерактивного обучения по отдельности не могут представлять полноценного процесса интерактивного обучения, однако они дают название виду интерактивного обучения и задают основу типам, включающим два компонента.

					7 ИО 6 эвристическая ПА 5 творческая ПА
				7 ИО 5 творческая ПА 4 проблемная ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 4 проблемная ПА
			7 ИО 4 проблемная ПА 3 игровая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 3 игровая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 3 игровая ПА
		7 ИО 3 игровая ПА 2 практическая ПА	7 ИО 4 проблемная ПА 2 практическая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 2 практическая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 2 практическая ПА
	7 ИО 2 практическая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 3 игровая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 4 проблемная ПА 1 речевая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 1 речевая ПА
7 ИО 1 речевая ПА 0	7 ИО 2 практическая ПА 0	7 ИО 3 игровая ПА 0	7 ИО 4 проблемная ПА 0	7 ИО 5 творческая ПА 0	7 ИО 6 эвристическая ПА 0

Рис. 1. Типология интерактивного обучения.

На втором типологическом уровне определяющим элементом двухэлементного ядра ячеек становится речевая познавательная активность, которая дает ряд сочетаний с различными информационными критериями более высокого порядка (К721–К761):

- ИО речевая ПА / практическая ПА (K721);
- ИО речевая ПА / игровая ПК (K31);
- ИО речевая ПА / проблемная ПА (K741);
- ИО речевая ПА / творческая ПА (K751);
- ИО речевая ПА / эвристическая ПА (K761).

Третий уровень модели формируется совокупностью типов интерактивного обучения, постоянным элементом которых является практическая познавательная активность в сочетании с более сложными видами познавательная активность из последовательности (K732–K762) и так далее.

Наиболее сложные типы ИО находятся в верхней части модели, так как за их реализацию отвечают такие виды познавательной активности (ПА), как *проблемная*, предполагающая усиление интереса к предмету познания и увеличение мотивации к обучению; *творческая*, направленная на самостоятельное (творческое) нахождение решения поставленных познавательных задач различными способами; наконец, *эвристическая* ПА – завершающее звено в последовательности, обеспечивающее создание системного ИО в наиболее общем виде – как самообучающей системы.

Таким образом, в соответствии с содержанием и логикой метода «Ряд информационных критериев» [3; 4; 14], каждый уровень полученной типологизированной модели интерактивного обучения (по вертикали) образован совокупностью ячеек, один из элементов которых постоянный, а другой меняется согласно последовательности видов познавательной активности. Постоянный элемент в каждом случае представляет собой следующий по порядку в последовательности вид познавательной активности, соотносимый с информационным критерием более высокого порядка, что отражает переход интерактивного обучения на более сложный вид взаимодействия и, соответственно, повышение его системной и организационной сложности.

Стоит особо подчеркнуть, что, согласно [3; 14], двухэлементность ядра ячеек в модели не означает невозможность реализации иных видов познавательной активности в процессе познания, организованном с определенным типом интерактивного обучения. Они могут проявляться, но играть подчиненную роль по сравнению с видами познавательной активности, составляющими ядро. Именно элементы ядра будут определять цели, задачи и содержание той или иной формы интерактивного обучения. Так, например, при интерактивном обучении «проблемная ПА / игровая ПА» преобладающим видом познавательной активности является проблемная, совместная деятельность обучаемых направлена на решение проблемных задач. Однако в образовательном процессе, организованном в такой форме интерактивного обучения могут и будут присутствовать и речевая, и практическая познавательная активность как вспомогательные по отношению к упомянутым выше элементам ядра, а также и более сложные виды познавательной активности (творческая, эвристическая), но не в полноценном виде, а в виде использования отдельных приемов.

Согласно содержанию метода «Ряд информационных критериев», сформированная типология определяет совокупность всех возможных форм интерактивного обучения, формирующихся в результате его эволюционного развития, в том числе и тех, которые не были ранее выделены в данной предметной области. Полученная качественная модель позволяет выявить все возможные комбинации видов познавательной активности, ведущие к созданию разных типов интерактивного обучения, и проанализировать направления и траектории, по которым может осуществляться развитие интерактивного обучения [3; 4; 14]. Для процесса обучения характерно и то, что сама форма модели – лесенка – отражает ступенчатость процесса познания, где подъем вверх символизирует процесс овладения как предметными знаниями, умениями, навыками, так и интерактивными навыками и умениями: нижняя часть каждого горизонтального ряда ячейки может быть соотнесена с процессом формирования и активизации навыков, в то время как вертикаль – формирование и развитие умений.

В зависимости от конкретных целей, задач и условий обучения могут быть выбраны разные траектории движения. С точки зрения развития интерактивного обучения важно, что все траектории приводят наверх. Так, согласно условиям обучения, а именно – срокам и уровню подготовки обучаемых, может быть выбрана как самая длинная траектория (K710-K720-K730-K740-K750-K760-K761-K762-K763-K764-K765), предполагающая последовательное включение всех типов интерактивного обучения и процесс постепенного формирования навыков и умений с последующим их развитием, так и самая короткая траектория – K 710- K 721- K 732- K 743-

К 754- К 765 – способствующая быстрому формированию новых ЗУН, но предполагающая интенсивное повторение и закрепление пройденного. Не отрицается и возможность всех промежуточных вариантов, также как не только прогрессивное развитие учебного процесса (все время вверх), но и прогрессивно-изогрессивное, предполагающее некоторое продвижение по горизонтали (повторение или закрепление материала), предшествующее подъему вверх, а также и отход назад при необходимости что-то вспомнить или заполнить пробелы в знаниях.

Обсуждение полученных результатов. Полученная типологизированная модель интерактивного обучения базируется на универсальной систематизации его качественных характеристик и тем самым отражает, во-первых, эволюционное изменение системной и организационной сложности интерактивного обучения, во-вторых, природную сущность ИО. Каждая ячейка в полученной модели – это типовой экземпляр интерактивного обучения. Хорошо известно, что чистых типов не бывает, поэтому и ядро каждого типа интерактивного обучения модели «Ряд информационных критериев» состоит из двух компонентов. Учитывая, что в основе ядра – виды познавательной активности, то это положение также коррелирует с особенностями организации и протекания процесса обучения. Познание – это неоднородный, а смешанный процесс, в ходе которого всегда доминируют минимум два вида познавательной деятельности, например, при изучении иностранного языка и РКИ это могут быть два вида речевой деятельности, слушание и говорение. Также и для осуществления процесса интерактивного обучения необходимо наличие двух видов взаимодействия, например, речевого и практического, которые в результате действия соответствующих видов познавательной активности стимулируют друг друга и предоставляют ресурсы для усиления интереса и увеличения мотивации. Именно поэтому типы интерактивного обучения, составляющие самый нижний горизонтальный ряд модели, были названы простейшими типами интерактивного обучения, которые нельзя считать полноценными. Однако их ценность заключается в том, что они дают название постоянному компоненту ядра каждой ячейки вертикального ряда, тем самым могут правомерно считаться как определяющие вид интерактивного обучения. Таким образом, модель «Ряд информационных критериев» позволила выделить шесть видов интерактивного обучения: интерактивное обучение «речевая познавательная активность», интерактивное обучение «практическая познавательная активность», интерактивное обучение «игровая познавательная активность», интерактивное обучение «творческая познавательная активность», интерактивное обучение «эвристическая познавательная активность».

Как видно по рисунку модели (Рис. 1), вид интерактивного обучения усложняется от ступеньки к ступеньке, и каждый последующий включает в себя на один тип интерактивного обучения больше предыдущего. Такая закономерность полностью соответствует процессу эволюции, предполагающему отраживание внутри объекта новых качественных характеристик. Каждый вид интерактивного обучения включает в себя типы интерактивного обучения, двухкомпонентное ядро которых включает постоянный элемент и переменный. Постоянный элемент характеризует сущность объекта, то есть интерактивное обучение на определенном этапе эволюционирования. Каждая сущностная характеристика, определяющая вид интерактивного обучения, – это вид познавательной активности, определяющий познавательную деятельность при осуществлении того или иного взаимодействия.

Переменный элемент каждого типа интерактивного обучения внутри каждого вида интерактивного обучения (вертикальный ряд) подтверждает положение о том, что вид не имеет постоянного содержания, и каждый тип интерактивного обучения, входящий в определенный вид, благодаря переменному элементу качественно отличается от другого, тем самым происходит постепенное наращивание внутри объекта потенциала для эволюционирования – перехода к новому виду, чему в немалой степени способствуют, конечно, факторы внешней среды, то есть конкретные условия, цели и задачи обучения. Совокупность видов в модели представляет взаимосвязанную систему интерактивного обучения, где все элементы (типы интерактивного обучения в горизонтальных и вертикальных рядах) связаны друг с другом.

Первостепенное значение данная модель приобретает для практики интерактивного обучения, так как системное и осознанное внедрение интерактивного обучения в учебный процесс должно основываться на знании особенностей конкретного вида интерактивного обучения и потенциала входящих в него типов ИО. При этом условия, в которых осуществляется каждый конкретный процесс обучения, в свою очередь, должны соответствовать предполагаемому к реализации виду интерактивного обучения и типам интерактивного обучения, то есть располагать ресурсами, которые способствовали бы развитию заложенных в ин-

терактивное обучение возможностей. Соответственно, встает вопрос о содержании интерактивного обучения. Если тип – это обобщенный образ, или образец, то для реализации на практике каждый тип интерактивного обучения должен иметь свою конкретную форму. Таким образом, если каждый тип интерактивного обучения отражает ту или иную сущностную сторону интерактивного обучения, то на практике форма интерактивного обучения, соответствующая этому типу, будет отражать эту суть через содержание, присущее только конкретно этой форме. С другой стороны, форма также коррелирует с понятием структуры. Как мы отмечали выше, структурными единицами интерактивного обучения являются методы и приемы. Именно выбор соответствующих методов и приемов будет способствовать успешной реализации конкретной формы интерактивного обучения в процессе обучения. В свою очередь, методы и приемы, будучи структурными единицами интерактивного обучения, реализуют содержание формы интерактивного обучения через упражнения и задания, которые и предъявляются на занятии и в результате выполнения которых у обучаемых происходит формирование и развитие как интерактивных навыков и умений, так и овладение предметными ЗУН. Таким образом, каждая ячейка модели, представленная на схеме типом интерактивного обучения, на практике оборачивается конкретной формой интерактивного обучения с присущими только ей методами и приемами, которые воплощаются в только им присущие упражнения и задания, ведущие к формированию определенных ЗУН. Набор форм интерактивного обучения и движение вверх по модели, то есть траектория развития интерактивного обучения, будет зависеть от конкретных целей, задач и условий в каждом конкретном случае. Но, как уже упоминалось, какая бы траектория ни была выбрана, все они призваны так или иначе прийти до самого верха.

Поясним, что этому будет способствовать. Как известно, форма является неизменной, однако в ходе развития содержания, то есть овладения учащимися ЗУН, одна форма должна сменять другую. Вспомним, что каждая ячейка – тип интерактивного обучения – содержит двухкомпонентное ядро, каждый из элементов которого становится составным для соседних ячеек по горизонтали (см., например, интерактивное обучение «игровая ПА / речевая ПА» (K731) и интерактивное обучение «проблемная ПА / речевая ПА» (K741)). Это означает, что переход от одной формы интерактивного обучения к другой осуществляется за счет методов и приемов, которые как раз и будут осуществлять этот переход: в зависимости от того, какими ЗУН обучаемым удалось овладеть и как будет происходить движение либо вверх (или наискосок), либо в сторону, по горизонтали. Именно благодаря двухкомпонентному ядру типов интерактивного обучения формы интерактивного обучения организуют системность содержания всего процесса интерактивного обучения, отражая при этом его сущность.

Выводы. Применение категориального метода «Ряд информационных критериев» (РИК) позволило разработать типологию интерактивного обучения, основанную на выделении такого типологизационного критерия, как двухэлементное ядро, состоящее из видов познавательной активности. Осмысление разработанной модели позволило получить следующие результаты:

1. На основе парных комбинаций видов познавательной активности, предусмотренных логикой построения модели в рамках метода РИК, выявлены все возможные виды и типы интерактивного обучения, в том числе и такие, которые не были ранее описаны при проведении эмпирических исследований.

2. Выделенные типы интерактивного обучения позволяют осуществлять идентификацию уровня его развития на конкретной ступени образовательного процесса и, следовательно, планировать возможные траектории его развития как в прогрессивном и прогрессивно-изогрессивном, так и регрессивном направлениях.

3. Определена логическая последовательность форм интерактивного обучения, опора на которую посредством правильно выстроенного методического воздействия позволит осуществлять управление и контроль процессами его развития в выбранном направлении.

Полученные результаты могут быть использованы как при изучении механизма функционирования объекта исследования, так и при исследовании эволюционного потенциала интерактивного обучения и направлений его развития.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработанная типологизированная модель интерактивного обучения, во-первых, дает основания для качественной идентификации существующих форм интерактивного обучения русскому языку как иностранному в вузе, во-вторых, позволяет осуществить как обоснованный отбор тех форм, которые соответствуют уровню развития интерактивного обучения, так и

поиск и разработку новых, ранее не выделяемых в педагогике и методике, что будет способствовать модернизации содержания процесса обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ.

Список литературы

1. Андреева Л. А., Копосова Е. Г. Применение интерактивных методов с целью повышения мотивации в обучении математике в военном ВУЗе // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. 3 (48). С. 80–85.
2. Арутюнов Ю. С. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С. 11–15.
3. Боуш Г. Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск : Омский государственный университет, 2013. 408 с.
4. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) : учебник. М. : ИНФРА-М, 2020. 227 с. DOI: 10.12737/991914.
5. Васильева А. В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 4. С. 58–71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
6. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г. Проблема адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. 2017. № 87. С. 3–15.
7. Гавронская Ю. Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104.
8. Головяшкина М. А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16–22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22.
9. Еловская С. В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 39–45. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45.
10. Коваленко В. И., Соколова О. А., Маматова С. И. Методика и технология интерактивного обучения: проблема классификации и сущностных отличий // Наука. Искусство. Культура. 2018. Вып. 3. № 19. С. 135–150.
11. Курьшева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164.
12. Матяш Н. В., Павлова Т. А. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 96 с.
13. Москалевич Г. Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 43–48.
14. Недолужко О. В. Типологизация, идентификация и диагностика интеллектуального капитала организации с использованием категориального метода «Ряд информационных критериев» // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. Т. 3. № 1. С. 206–222.
15. Обсков А. В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 120–124.
16. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32–41.
17. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы VII Междунар. науч. конф. СПб. : Свое издательство, 2015. С. 54–64.
18. Bagratova N. V., Vasilieva A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). Pp. 171–181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.
19. Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. Pp. 512–521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.
20. Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. Issue 6. Pp. 932–937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.
21. Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom // HOW. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11–31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.
22. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. Vol. 3. Pp. 36–38. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3S1.166.

Typologization of interactive learning based on the method "A number of informational criteria" (NIC)

A. V. Vasilyeva

PhD in Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Design, St. Petersburg State University.
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-5071-6846. E-mail: littlegenius@yandex.ru

Abstract. The strengthening of the interactive component of the educational process is recognized by many researchers as an integral factor contributing to the modernization of Russian education. The development of the interactive component is associated with the transition to a cognitive-activity approach in teaching and ensuring the implementation of the competence paradigm in the educational process. However, the phenomenon of interactive learning, actively investigated in the works of both domestic and foreign scientists, is still not considered as a system object, which is the reason for the lack of description of its typologization and development trajectories. It seems that the purpose of this study – the identification and justification of the species diversity of interactive learning – can be achieved if interactive learning is presented as a set of information criteria, each of which expresses one of its qualitative characteristics, which will, firstly, reflect the complexity of interactive learning in the process of evolution, and secondly, highlight and describe the types of interactive learning.

The methodology of the study consisted of the method of content analysis of literature and the categorical method "A number of information criteria".

Results: 1. a typologization model of interactive learning has been formed; 2. types and types of interactive learning have been identified that allow identifying the level of its development at any stage of the educational process; 3. a logical sequence of forms of interactive learning has been determined that allows organizing methodically correctly structured management of the learning process.

Conclusions: the revealed typologization of interactive learning makes it possible to describe possible branches of its progressive and regressive development. The results obtained can be used in studying the mechanism of functioning of the phenomenon of interactive learning, as well as in modernizing the content of the process of teaching Russian as a foreign language in Russian universities.

Keywords: information criterion, categorical method, interactive learning, cognitive activity, teaching Russian as a foreign language at a university.

References

1. Andreeva L. A., Kuposova E. G. *Primenenie interaktivnykh metodov s cel'yu povysheniya motivatsii v obuchenii matematike v voennom VUZe* [The use of interactive methods to increase motivation in teaching mathematics at a military university] // *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom* – Education and science in Russia and abroad. 2018. 3 (48). Pp. 80–85.
2. Arutyunov Yu. S. *O klassifikatsii aktivnykh metodov obucheniya*. [On the classification of active teaching methods] // *V Mezhdvornostvennaya shkola-seminar po intensivnym metodam obucheniya* – V Interdepartmental School-seminar on intensive teaching methods. Riga. 1983. Pp. 11–15.
3. Boush G. D. *Klastery v ekonomike: nauchnaya teoriya, metodologiya issledovaniya, koncepciya upravleniya* [Clusters in economics: scientific theory, research methodology, management concept]. Omsk. Omsk State University. 2013. 408 p.
4. Boush G. D., Razumov V. I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyah) : uchebnyy* [Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations) : textbook]. M. INFRA-M. 2020. 227 p. DOI: 10.12737/991914.
5. Vasil'eva A. V. *Vyyavlenie evolyucionnoy posledovatel'nosti vozniknoveniya i razvitiya interaktivnogo obucheniya* [Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning] // *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* – Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2020. Vol. 6. No. 4. Pp. 58–71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
6. Verbickij A. A., Trunova E. G. *Problema adekvatnosti ponyatijnogo apparata sovremennogo obrazovaniya* [The problem of adequacy of the conceptual apparatus of modern education] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2017. No. 87. Pp. 3–15.
7. Gavronskaya Yu. Yu. *"Interaktivnost'" i "interaktivnoe obuchenie"* ["Interactivity" and "interactive learning"] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2008. No. 7. Pp. 101–104.
8. Golovyashkina M. A. *Realizatsiya interaktivnoy paradigmy obucheniya inostrannomu yazyku na urovne otdel'nykh elementov lingvodidakticheskoy sistemy* [Implementation of the interactive paradigm of teaching a foreign language at the level of individual elements of the linguodidactic system] // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* – Educational resources and technologies. 2018. No. 1 (22). Pp. 16–22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22.
9. Elovskaya S. V. *Ispol'zovanie interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze* [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at a university] // *Vestnik*

Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Herald of Tambov University. Series: Humanities. 2018. Vol. 23. No. 176. Pp. 39–45. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45.

10. Kovalenko V. I., Sokolova O. A., Mamatova S. I. *Metodika i tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: problema klassifikatsii i sushchnostnyh otlichij* [Methodology and technology of interactive learning: the problem of classification and essential differences] // *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura* – Science. Art. Culture. 2018. Is. 3. No. 19. Pp. 135–150.

11. Kuryshcheva I. V. *Klassifikatsiya interaktivnykh metodov obucheniya v kontekste samorealizatsii lichnosti uchashchihsya* [Classification of interactive teaching methods in the context of students' self-realization] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – News of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2009. No. 112. Pp. 160–164.

12. Matyash N. V., Pavlova T. A. *Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obucheniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Methods of active socio-psychological training : textbook. for students of higher educational institutions]. M. Publishing center "Academy". 2010. 96 p.

13. Moskalevich G. N. *Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: ponyatie i sushchnost', osobennosti i preimushchestva* [Interactive learning technology: concept and essence, features and advantages] // *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii* – Innovative educational technologies. 2014. No. 1 (37). Pp. 43–48.

14. Nedoluzhko O. V. *Tipologizatsiya, identifikatsiya i diagnostika intellektual'nogo kapitala organizatsii s ispol'zovaniem kategorial'nogo metoda "Ryad informatsionnykh kriteriev"* [Typologization, identification and diagnostics of the intellectual capital of an organization using the categorical method "A number of information criteria"] // *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* – Herald of the Tyumen State University. Socio-economic and legal studies. 2017. Vol. 3. No. 1. Pp. 206–222.

15. Obskov A. V. *K probleme organizatsii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze* [On the problem of organizing interactive teaching of a foreign language at a university] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 11 (126). Pp. 120–124.

16. Panina T. S., Vavilova L. N. *Interaktivnoe obuchenie* [Interactive learning] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2007. No. 6 (48). Pp. 32–41.

17. Shlyahova I. B. *Pedagogicheskaya paradigma, teoriya, problemy, poiski putej resheniya* [Pedagogical paradigm, theory, problems, search for solutions] // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy VII Mezhdunar. nauch. konf.* – Theory and practice of education in the modern world : materials of the VII International Scientific Conference. SPb. Svoe publishing house (Personal publishing house). 2015. Pp. 54–64.

18. Bagramova N. V., Vasilieva A. V. *Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses* // *Philological Class*. 2020. No. 1 (59). Pp. 171–181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

19. Ceresia F. *Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences* // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. Pp. 512–521. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.031.

20. Fahim M., Seidi A. *Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level* // *Theory and Practice in Language Studies*. 2013. Vol. 3. Is. 6. Pp. 932–937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.

21. Lucero E., Scalante-Morales J. *English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom* // *HOW*. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11–31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.

22. Senthamarai S. *Interactive teaching strategies* // *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018. Vol. 3. Pp. 36–38. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3S1.166.